LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 3 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.3.139-155

Justyna Śmietańska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID – 0000-0003-1316-8470

EDUKACJA UCZNIÓW Z NIŻSZYM NIŻ PRZECIĘTNYM ROZWOJEM INTELEKTUALNYM – SPECYFIKA I OBSZARY WSPARCIA

Wprowadzenie: Charakterystyczną cechą klasy w szkole ogólnodostępnej jest obecność dzieci, które cechują się niższym niż przeciętnym poziomem rozwoju intelektualnego. W niniejszym artykule zaprezentowano specyfikę funkcjonowania uczniów z w/w potencjałem intelektualnym. **Cel badań:** W artykule przedstawiono specyfikę występujących deficytów, scharakteryzowano rodzaj występujących nieprawidłowości. Dokonano przeglądu wybranych badań empirycznych poświęconych niniejszej tematyce. Omówiono znaczenie tego zjawiska w kontekście prawidłowej diagnozy oraz ukierunkowania dalszego procesu dydaktyczno-wychowaczego. Sformułowano także konkretne wskazówki metodyczne, adresowane do praktyków podczas codziennej pracy z tą grupą uczniów. **Stan wiedzy**: Wspomnianej grupie uczniów towarzyszy szereg zróżnicowanych deficytów i trudności, zarówno o charakterze poznawczym i edukacyjnym, jak i społecznym czy emocjonalno-motywacyjnym. Niejednokrotnie objawy, które są konsekwencją tych nieprawidłowości rozwojowych, bywają interpretowane i identyfikowane w sposób nieadekwatny, uproszczony i krzywdzący. Tymczasem dzieci te, z uwagi na specjalne potrzeby edukacyjne, wymagają szczególnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz dostosowania wymagań i metod nauczania podczas wysiłku intelektualnego. **Podsumowanie:** Uczniowie charakteryzujący się niższym niż przeciętny rozwojem intelektualnym stanowią około kilkunastu procent populacji. Ze względu na obniżone możliwości intelektualne z reguły towarzyszą im liczne trudności. Podstawą indywidualizacji pracy oraz doboru metod wsparcia dla ucznia z w/w nieprawidłowościami powinna być rzetelna, właściwa diagnoza oraz bieżąca obserwacja występujących utrudnień.

Słowa kluczowe: intelekt, niższy niż przeciętny poziom intelektualny, uczeń, wsparcie, edukacja

WPROWADZENIE

Zagadnienie intelektu, inteligencji, potencjału poznawczego człowieka budzi nieustanne zainteresowanie teoretyków i praktyków psychologii oraz jej pokrewnych dyscyplin. Nieprzerwanie prowadzona jest dyskusja nad znaczeniem tego obszaru funkcjonowania jednostki – jej struktury, uwarunkowań, genezy – a także charakterystycznych dla tego zagadnienia zjawisk progresu i regresu. Szczególnie istotny zdaje się również dyskurs dotyczący praktycznego wymiaru zjawiska intelektu, a więc jego wpływu na funkcjonowanie człowieka, związany z procesem uczenia się, nabywania i odtwarzania informacji, rozwiązywania problemów, dokonywania osądów. Tym samym pozostaje otwartym dylemat, czy i w jaki sposób ludzka inteligencja oraz wynikające z jej poziomu szanse (i zagrożenia) dla konkretnej jednostki, rzutują m.in. na jakość funkcjonowania edukacyjnego, poczucie kontroli, świadomość sprawstwa czy zaradność życiową.

Z perspektywy edukacyjnej pojęcie poziomu rozwoju intelektualnego, jak również jego wpływu na jakość uczestnictwa dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym, uzyskiwanie wyniki czy funkcjonowanie społeczno-emocjonalne, stanowi ważny obszar zainteresowań specjalistów z zakresu psychologii, pedagogiki oraz subdyscyplin. Pomimo że w polskiej literaturze znajdziemy nawiązania do tej tematyki już w publikacjach sprzed kilkudziesięciu lat, m.in. u Spionek (1973), Krepsówny (1935), Kostrzewskiego (1983) czy Kostańskiej (1995), to nadal jednak problematyka związana z poziomem rozwoju umysłowego określanym jako „niższy niż przeciętny" pozostaje niedoceniana. Analiza literatury i doniesień badawczych wyraźne wskazuje bowiem, że zdecydowanie szerzej omówione są treści związane z pozostałymi poziomami intelektu: począwszy od dzieci wybitnie uzdolnionych, z podwyższonymi możliwościami umysłowymi, poprzez prawidłowy, przeciętny rozwój poznawczy, a kończąc na niepełnosprawności intelektualnej.

Tymczasem uczniowie charakteryzujący się niższym niż przeciętnym rozwojem intelektualnym stanowią około kilkunastu procent populacji (Pulina i in, 2019; Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013), uczą się z dużym prawdopodobieństwem w każdym zespole klasowym w szkole ogólnodostępnej. Z uwagi na obniżone możliwości intelektualne z reguły towarzyszą im liczne trudności o charakterze poznawczym, a w konsekwencji edukacyjnym, społecznym i emocjonalno-motywacyjnym. Niezwykle istotne jest, aby podstawą indywidualizacji pracy oraz doboru metod wsparcia dla dziecka z nieprawidłowościami stała się rzetelna, pogłębiona diagnoza występujących utrudnień. Od prawidłowej diagnozy zależy bowiem właściwa identyfikacja źródła problemu, a w konsekwencji wdrożenie adekwatnych form pomocy (por. Kowalik, 2019; Banaszak, 2018; Śmietańska, 2019). Z kolei dostosowanie wymagań oraz indywidualizacja bieżącej pracy z uczniem

stanowi niezbędny warunek dla ukierunkowania dalszego, prawidłowego rozwoju dziecka oraz osiągania bieżących sukcesów edukacyjnych.

Kategorię inteligencji i intelektu definiowano z perspektywy czasu w sposób zróżnicowany, często zależny od spostrzegania zarówno jej uwarunkowań, jak i samej struktury. Za prekursora badań naukowych nad intelektem jest uznawany Galton (1883), który utożsamiał swoje poglądy z ewolucjonizmem. Uważał tym samym, że zdolności intelektualne są zależne od sprawności odbioru i percepcji wrażeń z otoczenia, natomiast wrażliwość zmysłowa jest cechą wrodzoną (Galton, 1892; za: Nęcka, 2003). Istotny w tym kontekście jest także dorobek Bineta (Binet, Simon, 1905; za: Nęcka, 2003), który we współpracy z ówczesnym francuskim ministerstwem oświaty podjął się opracowania testów dla dzieci, służących do diagnozowania opóźnień w rozwoju umysłowym. W jego ocenie za kluczową zdolność intelektualną uznaje się dokonywanie sądów. Uważał również, że myślenie osób inteligentnych jest charakteryzowane przez trzy cechy: ukierunkowanie, przystosowanie oraz kontrolę (por. Nęcka, 2003, s. 15–18).

Samo pojęcie „ilorazu inteligencji" (*intelligence quotient;* IQ) wprowadził Stern (1921). Upowszechnił także pogląd, że istotnym przejawem inteligencji jest zdolność przystosowania się do nowych zadań i okoliczności. Stanowi to tzw. adaptacyjny model inteligencji. Pomimo że autor miał na myśli specyficznie ludzkie, psychologiczne mechanizmy adaptacyjne (np. czynność myślenia), to jego sposób ujmowania i definiowania inteligencji nawiązuje bezpośrednio do biologicznej teorii ewolucji. Co więcej z tym modelem inteligencji wiąże się również ujmowanie tego zjawiska w kategoriach efektywności działania. Oznacza to, że inteligencja jest właściwością psychiczną, przejawiającą się poprzez względnie stałą, charakterystyczną dla danego człowieka efektywność wykonywania zadań (Strelau, 1997, s. 15).

Warto podkreślić, że pomimo niekwestionowanych dokonań wspomnianych uczonych za najbardziej wpływowe przyjmuje się osiągnięcia Spearmana (1927). Pierwszy zdefiniował on inteligencję jako rodzaj pewnej energii mentalnej, która jest przydzielana poszczególnym zadaniom i czynnościom umysłowym. Różnice indywidualne wynikają natomiast z ilości tzw. potencjalnej energii mentalnej. Spearman zaproponował również podział na trzy podstawowe czynności o charakterze poznawczym: nabywanie doświadczeń, wnioskowanie o relacjach oraz wnioskowanie o współzależnościach (por. Nęcka, 2003, s. 15–20).

W niektórych ujęciach inteligencja jest traktowana jako zdolność uczenia się. Klasycznym przedstawicielem tego nurtu był Ferguson. Według tego podejścia każda jednostka prezentuje indywidualny repertuar zgeneralizowanych technik uczenia się. Swoistą miarą tak rozumianej inteligencji jest stopień trudności danego materiału, który jednostka potrafi przyswoić. Równocześnie w definiowaniu

pojęcia inteligencji można spotkać również tzw. podejście operacjonistyczne, które polega na definiowaniu pojęć poprzez operacje określające ich zastosowanie (np. Bridgman, Boring). Według tego podejścia inteligencja jest tym, co zostaje zmierzone poprzez testy. Warto jednak podkreślić, że takie rozumienie inteligencji jest znacząco uproszczone (Strelau, 1997, s. 16–17).

Na szczególną uwagę zasługuje stanowisko, które zaproponował w 1949 roku Hebb, wskazując pojęcie inteligencji A oraz B, bezpośrednio nawiązujące do biologicznego genotypu i fenotypu. Inteligencja A jest rozumiana jako podstawowy potencjał intelektualny człowieka, warunkowany przez genotyp. Z kolei inteligencja B to niejako odpowiednik fenotypu – są to bowiem te zdolności intelektualne, które przejawiają się w zachowaniu i reakcjach. Podejście Hebba zostało poniekąd uzupełnione przez pojęcie inteligencji C, zaproponowanej przez Vernon, którego zdaniem tak rozumiana inteligencja dotyczy zachowań ujawnianych podczas badań za pomocą testów inteligencji. Tym samym nawiązuje do rozumienia inteligencji w podejściu operacjonalistycznym (por. Strelau, 1997, s. 18–19).

W tym miejscu warto zasygnalizować także wyraźną krytykę konstruktu ilorazu inteligencji, w tym jego pomiaru, biorąc pod uwagę znaczący wpływ czynników środowiskowych, społecznych, kulturowych, a także postępu technologicznego i cywilizacyjnego. Istotny element tych rozważań stanowi tzw. efekt Flynna. Już w 1984 roku Flynn zaobserwował bowiem wzrost ilorazu inteligencji w państwach cywilizacji zachodniej, oscylujący wokół ok. 0,3 punktu rocznie lub trzech punktów w ciągu dekady (Flynn, 1984; por. Flynn, Rosie-Case, 2011). Według większości badaczy w znaczącym stopniu efekt Flynna jest uwarunkowany m.in. rewolucją przemysłową, postępem technologicznym czy wzrostem jakości i dostępu do edukacji (por. Shenk, 2016; Pietschnig, Voracek, 2015; Trahan i in., 2014). Warto jednak nadmienić, że pojawia się coraz więcej doniesień badawczych wskazujących na tzw. odwrócony efekt Flynna, związany ze spadkiem kompetencji poznawczych (dot. np. pisania, czytania, umiejętności matematycznych) zauważalnych m.in. w porównywanych grupach uczniowskich (por. Zysberg, 2019; zob. też Bratsberg, Rogeberg, 2018). Problematyka ilorazu inteligencji, dynamika jego progresu i regresu, a także szeroki kontekst diagnostyczny stanowią więc ważną i złożoną przestrzeń dla dalszych poszukiwań naukowych i praktycznych.

Niezależnie od sposobu pojmowania, definiowania i kategoryzowania tego pojęcia, zjawisko inteligencji od wielu lat stanowi istotny przedmiot zainteresowań badawczych i dyskusyjnych. Skąd bierze się ta wysoka potrzeba rozpoznania, monitorowania, obserwacji i opisywania zdolności poznawczych jednostek oraz szeroko pojętych przejawów określonego poziomu inteligencji? Prawdopodobnie z dostrzeganych na bieżąco licznych różnic indywidualnych. Codzienna obserwacja życia społecznego jednoznacznie wskazuje bowiem, że ludzie różnią się między

sobą szybkością reagowania, efektywnością rozwiązywania mniej lub bardziej skomplikowanych problemów i wyzwań życiowych, pomysłowością czy logicznym myśleniem. Bardzo często wśród osób posiadających np. zbliżony poziom i typ wykształcenia występują znaczące różnice w szybkości i jakości rozwiązywania określonych zadań. Potoczne rozumienie inteligencji bezpośrednio opiera się wobec tego na codziennych obserwacjach ludzkich zachowań i reakcji. Warto także zwrócić szczególną uwagę na tzw. warunki wewnętrzne człowieka, w dużym stopniu determinujące efektywność jego działania. Obejmują one kategorie neurologiczne i neuropsychologiczne, czyli struktury układu nerwowego, tworzące fundamenty inteligencji – m.in. jakość tkanki mózgowej, plastyczność komórek nerwowych, szybkość przekazywania impulsów nerwowych czy też jakość i liczbę powiązań neurologicznych.

STAN WIEDZY

NIŻSZY NIŻ PRZECIĘTNY ROZWÓJ INTELEKTUALNY – CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA, PRZEGLĄD BADAŃ

Ze względu na nieco niszową obecność omawianego zagadnienia w literaturze przedmiotu, a także specyficzną i skomplikowaną sytuację poznawczą i edukacyjną dzieci z niższym niż przeciętnym poziomem rozwoju intelektualnego (ang. *borderline intellectual functioning; BIF*), zjawisko niekiedy jest określane mianem „szarej strefy" („dzieci szarej strefy"/ *shadow children*; „dzieci z szarej strefy"/ *grey area kids*; „dzieci pomiędzy"/ *crack kids*; por. Shaw, 2008; Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013). W literaturze znajdujemy statystyki dotyczące tego zjawiska oscylujące wokół co najmniej kilkunastu procent (por. Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013, s. 24–25; por. Pulina i in., 2019). Celem artykułu jest charakterystyka funkcjonowania dzieci z w/w potencjałem intelektualnym, a także omówienie specyfiki oddziaływań dydaktycznych oraz udzielanego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Poziom rozwoju umysłowego określany jako niższy niż przeciętny obejmuje od 70 do ok. 89 punktów IQ (wg skali D. Wechslera). Mieści się w normie intelektualnej i stanowi swoistą „granicę podziału" dla dwóch innych poziomów rozwoju umysłowego: niepełnosprawności intelektualnej (która znajduje się poniżej) oraz przeciętnego rozwoju intelektualnego (powyżej). Co ważne z perspektywy diagnostycznej, według zaleceń Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA) konieczne jest, aby diagnoza inteligencji niższej niż przeciętna obejmowała także rozpoznanie poziomu samodzielności badanego oraz stopnia adaptacji (por.

Krasowicz-Kupis, Wiejak, 2008, s. 109–114; por. Matczak 1994; 2001; zob. też Matczak, Piotrowska, Ciarkowska, 2008).

Obniżone możliwości intelektualne mają swoje istotne konsekwencje w funkcjonowaniu dziecka, dotyczą zdolności poznawczych, społecznych czy emocjonalno-motywacyjnych (por. Spionek, 1975, Fenning, Baker, Crinc, 2007; Fernell, Ek, 2010; Karende, Kanchan, Kulkarni, 2008; Wiener, Schneider, 2002; zob. też Kossowska, Schouwenburg, 2003; Kostańska, 1995; Kostrzewski, 1981; Kwaśniewska, Wojnarska, 2001; por. Matczak, 2001; Oszwa, Krasowicz-Kupis, 2008; Śmietańska, 2017). Niezwykle ważne jest, aby nauczyciel, specjalista pracujący z omawianą grupą dzieci uzmysłowił sobie specyfikę konsekwencji, które bezpośrednio rzutują na ich sposób przyswajania i strukturyzacji wiedzy. Świadomość ta powinna być fundamentem podejścia dydaktyczno-wychowawczego z w/w uczniami, a także znacząco ukierunkowywać indywidualizację bieżącej pracy oraz dostosowanie wymagań. Dodatkowo znajomość deficytów, specyfiki podłoża występujących trudności, a także ewentualnych zachowań, które z nich wynikają, umożliwia spojrzenie na dziecko z szerszej perspektywy oraz uniknięcie ewentualnej stygmatyzacji („leniwe", „lekceważy wysiłek intelektualny" itp.), w wyniku której dziecko może nie uzyskać adekwatnego, dostosowanego do rzeczywistych potrzeb wsparcia.

Zauważa się, że już od samego początku formalnej edukacji ta grupa uczniów jest narażona na pasmo niepowodzeń. Wyniki badań wskazują, że przywoływany poziom intelektu stanowi czynnik podwyższonego ryzyka, m.in. wobec drugoroczności, usunięcia ze szkoły, rezygnacji z nauki, marginalizacji społecznej, zachowań nieaprobowanych społecznie czy przestępczych, a także występowania zaburzeń psychicznych (Ahrens, Evans, Barnett, 1990; Shaw, 2000; za: Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013, s. 25). W konsekwencji podczas realizacji badań empirycznych przeprowadzanych z udziałem grupy osób z poziomem inteligencji niższej niż przeciętna bardzo często kładzie się nacisk na przebieg dotychczasowej edukacji szkolnej, jakość uzyskiwanych wyników, przejawiane trudności w uczeniu się, poziom adaptacji wobec samej szkoły, jak również towarzyszących niepowodzeń.

W postępowaniach badawczych związanych z problematyką funkcjonowania osób z niższym niż przeciętnym poziomem rozwoju intelektualnego szczególnie wyraźnie zaznacza się dychotomiczny charakter prowadzonych badań: z jednej strony zauważalny jest kontekst funkcjonowania społeczno-emocjonalnego, z drugiej natomiast poznawczego (kognitywnego) osób w w/w poziomem rozwoju.

Wśród badań nawiązujących do obszaru społeczno-emocjonalnego znajdziemy publikacje autorstwa m.in.: Deb, Bright (2001) (w badaniu wykazano, że trudności emocjonalne w zachowaniu oraz w relacjach społecznych istotnie częściej występują u adolescentów z obniżoną sprawnością intelektualną niż u rówieśników o co najmniej przeciętnym poziomie inteligencji); Bauminger,

Schorr-Edelsztein, Morash (2005) (tematyka badań dotyczy trudności społecznych osób z niższym niż przeciętnym rozwojem intelektualnym, które są związane z nieadekwatnym interpretowaniem emocji, ograniczoną kompetencją rozumienia sytuacji interpersonalnych, a także brakiem efektywnych strategii rozwiązywania konfliktów); Artigas-Pallares, Rigau-Ratera, García-Nonell (2007) (badania ukazują szeroki zakres problemów emocjonalnych i społecznych, z jakimi zmagają się omawiani uczniowie, m.in. istotnie wyższym poziomem lęku i napięcia emocjonalnego, impulsywnością, pobudliwością ruchową, nadmierną zależnością od osób dorosłych); Fenning, Baker, Baker, Crnic (2007) (tematyka badań była związana ze środowiskiem rodzinnym, szczególny akcent dotyczył postaw matek) dzieci w wieku przedszkolnym z inteligencją niższą niż przeciętna); Nestler, Goldbeck (2011) (możliwości skutecznego wspomagania kompetencji społecznych, zaproponowano wdrożenie odpowiednich metod terapeutycznych) czy Baglio i in. (2016) (szeroki kontekst rozwoju społecznego i kompetencji interpersonalnych uczniów).

Natomiast z perspektywy kognitywnej interesujące publikacje to m.in. Masi, Marcheschi, Pfanner (1998) (motywacja, niechęć do wysiłku umysłowego, męczliwość poznawcza, ryzyko psychopatologiczne); Karende, Karchan, Kulkarni (2008) (w badaniach poruszano zagadnienia kliniczne i psychoedukacyjne, m.in. niepowodzenia w realizacji wymagań edukacyjnych, rozwój psychomotoryczny, zdrowie psychiczne); Alloway (2010) (pamięć robocza, funkcje wykonawcze); Jankowska, Bogdanowicz, Shaw (2012) (strategie zapamiętywania oraz ich wpływ na proces uczenia się u osób z niższym niż przeciętnym rozwojem intelektualnym); Blasi i in. (2017) (m.in. zagadnienie oddziaływań logopedycznych w kontekście niższego rozwoju intelektualnego); Esposito, Carotenuto (2014) (m.in. trudności w funkcjonowaniu poznawczym w kontekście snu); Água Dias, Albuquerque, Simões (2019) (pamięć i funkcje językowo-wykonawcze) czy Pulina, Lafranchi, Henry, Vianello (2019) (szeroko omówione zagadnienie możliwości poznawczych osób z niższym rozwojem intelektualnym). Na szczególną uwagę zasługują w tym miejscu badania Shawa (2008), które stanowią ważne źródło wiedzy praktycznej związanej z bieżącą pracą z dziećmi z niższym niż przeciętnym poziomem rozwoju intelektualnego. Na podstawie uzyskanych wyników Shaw pogrupował bowiem trudności poznawcze w/w grupy i zaproponował 5 kluczowych kategorii, które jego zdaniem mają bezpośredni wpływ na ograniczone możliwości uczenia się. Wspomniane kategorie to: preferowanie działania na materiale konkretnym, utrudnienia w organizacji wiedzy, trudności w generalizacji wiedzy, wzmożona potrzeba utrwalania wiedzy, jak również deficyt motywacji wobec wysiłku intelektualnego i nauki szkolnej (Shaw, 2008; 2010; por. Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013, s. 26–27). Uzyskane wnioski stanowią ważne i wielowymiarowe

tło dla wielu implikacji praktycznych związanych z bieżącą pracą dydaktyczną z uczniami o niższym niż przeciętnym rozwoju intelektualnym.

FUNKCJONOWANIE UCZNIA Z NIŻSZYM NIŻ PRZECIĘTNYM ROZWOJEM INTELEKTUALNYM W SFERZE POZNAWCZEJ, EMOCJONALNO-MOTYWACYJNEJ I SPOŁECZNEJ

Z punktu widzenia szeroko pojętego funkcjonowania uczniów z niższym niż przeciętnym poziomem rozwoju intelektualnego warto uporządkować kategorie deficytów i utrudnień, istotnych z perspektywy codziennej praktyki edukacyjnej oraz bieżącej organizacji procesu nauczania.

Po pierwsze, u dzieci z omawianej grupy zauważalne są utrudnienia w zakresie dynamiki myślenia: zarówno słowno-pojęciowego, jak i logicznego czy przyczynowo-skutkowego. Wyraźnie widoczny jest tzw. konkretyzm myślenia, obniżony poziom rozumowania abstrakcyjnego. Z punktu widzenia tempa funkcjonowania najczęściej procesy myślowe przebiegają dużo wolniej niż w przypadku uczniów o wyższym poziomie intelektualnym. W konsekwencji podczas codziennego uczenia się i przyswajania wiedzy dzieci niejednokrotnie mogą wykazywać trudności dotyczące zadań z treścią, czytania ze zrozumieniem. Pozostałe procesy poznawcze, takie jak koncentracja uwagi, percepcja czy pamięć, także mogą funkcjonować w sposób spowolniały. Uczeń wymaga wydłużenia czasu pracy, zastosowania częstych powtórzeń poleceń czy przedstawianego materiału. Z powodu obniżonej, labilnej koncentracji uwagi, dziecko szybciej rozprasza się pod wpływem dystraktorów. Wiele z charakteryzowanych dzieci cechuje również spowolniałe tempo przyswajania i gromadzenia materiału poznawczego oraz ogólne wolne tempo uczenia się. Często skutkuje to mniej dynamicznym tempem czytania, notowania czy przepisywania z tablicy. Występują także trudności dotyczące interpretacji tekstu, wysuwania wniosków, uzasadniania sensu czy wyboru wypowiedzi – czyli ogólnej zdolności czytania ze zrozumieniem (por. Matczak, 2001; Alloway, 2010; Jankowska, Bogdanowicz, Shaw, 2012; Fernell, Ek, 2010; zob. też Pulina i in., 2019; Karende i in., 2008).

Uczniom z niższym niż przeciętnym rozwojem umysłowym trudność sprawia również organizacja nowo nabytej wiedzy (w tym jej integrowanie z wcześniej poznanymi informacjami), a także generalizacja i wykorzystanie informacji w różnych dziedzinach, manipulowanie nimi w sposób nieszablonowy. Cechą charakterystyczną omawianej grupy dzieci jest więc mechaniczny sposób uczenia się i przyswajania informacji. Proces ten stanowi niejako fundament skutecznego uczenia się; jest powiązany z funkcjonowaniem procesów pamięciowych. Dotyczy

sytuacji, w której już istniejące struktury posiadanych informacji są uzupełniane i poszerzane przez nowe dane. Z reguły przebiega to w sposób silnie zautomatyzowany. Jednak w przypadku uczniów z inteligencją niższą niż przeciętną proces ten jest utrudniony, charakteryzuje go również wolniejsze tempo. W sytuacji gdy tacy uczniowie nie mają zapewnionego adekwatnego do potrzeb poznawczych wsparcia i organizacji pracy, osiągają znacząco obniżone wyniki edukacyjne. Odczuwają lęk, frustrację, poczucie presji i dyskomfort (por. Shaw, 2008; Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013; Wojnarska, 2001; Kostańska, 1995; Śmietańska, 2017; Água Dias i in., 2019; Kostrzewski, 1981).

Warto podkreślić, że trudności ucznia nie dotyczą wyłącznie obszaru poznawczego, kognitywnego. W bardzo dużym stopniu obciążona jest także sfera emocjonalno-motywacyjna i społeczna. Z szerszej perspektywy, można bowiem zauważyć, że w przypadku braku odpowiedniego dostosowania wymagań i form pracy uczeń nieustannie otrzymuje ze swojego otoczenia negatywną informację zwrotną. Ta informacja zwrotna niesie za sobą wiele różnorodnych komunikatów: z reguły dziecko jest oceniane jako wolniejsze, wymagające repetycji, przeformułowania treści, omówienia ich w sposób uproszczony. Zauważa to sam uczeń, jak również jego rówieśnicy. Tym samym bardzo szybko otrzymuje stygmat „gorszego", „głupszego" „leniwego". W konsekwencji niejednokrotnie wstydzi się zadać pytanie czy poprosić o dodatkowe wytłumaczenie. Zapytany przez nauczyciela, czy rozumie omawiane treści (np. typ zadania), bezrefleksyjnie potwierdza, aby uniknąć ewentualnej negatywnej oceny (oraz autorefleksji), że nie potrafi wykonać zadania. Niestety najczęściej jego deklaracja mija się z prawdą, co zostaje uwidocznione w sytuacji bezpośredniego sprawdzania wiedzy i stopnia zrozumienia treści (np. podczas sprawdzianu) – dziecko nie potrafi wówczas samodzielnie zrealizować pracy poznawczej, przez co otrzymuje niski stopień.

W perspektywie długoterminowej takie okoliczności budzą i wzmacniają frustrację, poczucie niższości, generują lęk przed oceną, wycofanie w sytuacjach społecznych. Istnieje ryzyko wystąpienia niskiej samooceny, obniżenia poczucia sprawstwa, a nawet zachowań opozycyjnych (por. Shaw, 2008; Bauminger i in., 2005; Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013; Śmietańska, 2017; Baglio i in. 2016). Warto również podkreślić, że towarzyszące takim sytuacjom napięcie emocjonalne wymaga odreagowania, które z reguły objawia się w sposób uciążliwy dla otoczenia, np. poprzez występowanie wzmożonej potrzeby nadaktywności i nadpobudliwości, reakcji impulsywnych, jak również przejawianie zachowań nieaprobowanych społecznie, także podczas lekcji (w stosunku do samego nauczyciela lub innych uczniów) (por. Masi, Marcheschi, Pfanner. 1998; Shaw, 2008, Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013). To także ryzykowna, ale z reguły skuteczna (choć krótkotrwała) technika odwrócenia uwagi od bieżącej niewiedzy

i poczucia bycia gorszym od innych. To swoiste poszukiwanie przestrzeni do zaistnienia, aby mimo wszystko zyskać uznanie w oczach rówieśników w odmienny sposób, skoro sfera edukacyjna przynosi głównie niepowodzenia.

WSKAZÓWKI METODYCZNE DO BIEŻĄCEJ PRACY Z UCZNIEM O NIŻSZYM NIŻ PRZECIĘTNYM ROZWOJU INTELEKTUALNYM

Wdrożenie adekwatnych sposobów dostosowania wymagań oraz autentyczne wsparcie podczas bieżącej pracy z dzieckiem jest niezwykle ważne, ponieważ nieprawidłowości wynikające z niższego niż przeciętnego rozwoju intelektualnego dotyczą wielu zróżnicowanych sfer funkcjonowania ucznia. Są dotkliwe i uciążliwe zarówno dla dziecka, jak i jego rodziców. Stanowią także spore wyzwanie dydaktyczne i organizacyjne dla nauczycieli. Są to uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagają więc szczególnej pomocy i szeroko pojętego wsparcia (por. Krauze-Sikorska i in., 2020). Objawy wynikające ze specyfiki ich trudności niejednokrotnie są interpretowane przez otoczenie w sposób nieadekwatny i krzywdzący – jako lenistwo, brak szacunku czy lekceważący stosunek do wysiłku intelektualnego. Tymczasem, jak już wcześniej wskazano, cena za obniżone możliwości intelektualne jest bardzo wysoka i znacznie bardziej bolesna niż wyłącznie zaległości edukacyjne.

Z tego względu należy otoczyć dziecko szczególną opieką i wsparciem psychologicznym oraz pedagogicznym. Dzięki wdrażaniu adekwatnych metod pracy i organizacji procesu uczenia się sukcesywnie wzrasta możliwość zapewnienia dziecku bieżącej pomocy i autentycznego poczucia bezpieczeństwa. Z kolei poczucie bezpieczeństwa, kontroli i odpowiedzialności wobec własnego działania jest fundamentem efektywnego przyswajania oraz strukturyzowania wiedzy i umiejętności (por. Kossowska, Schouwenburg, 2003; Kostańska, 1995; Spionek, 1973; Kostrzewski, 1981; Kwaśniewska, Wojnarska, 2001). Podczas organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego warto zwrócić uwagę na kilka następujących okoliczności i sposobów pracy.

Po pierwsze, z uwagi na występujący u tej grupy dzieci konkretyzm myślenia (niski poziom rozumowania abstrakcyjnego) oraz utrudnione funkcjonowanie procesów pamięciowych (por. Matczak, 2001; Shaw, 2008; Wojnarska, 2001) konieczne jest osadzanie omawianego materiału w kontekście sytuacji znanych dziecku z życia codziennego, warto także posiłkować się przykładami i wizualizacjami (zdjęcia, filmy, nagrania); dzięki takiej organizacji docelowo ułatwia to dziecku nie tylko zrozumienie, ale również skuteczne zapamiętanie omawianych treści. Z powodu zauważalnych trudności w zakresie prawidłowej koncentracji uwagi

i długotrwałym jej utrzymaniu na prezentowanym zadaniu poznawczym konieczne jest przeplatanie zadań o charakterze statycznym z zadaniami dynamicznymi (wykorzystywanie ruchu, aktywności fizycznej); klucz stanowi zmienność zadań.

W celu uzyskania i ukierunkowania efektywnej komunikacji z dzieckiem warto stosować krótkie, jednoznaczne komunikaty werbalne. Dotyczy to zarówno formułowanych poleceń, pytań czy stosowanych repetycji. Taka specyfika komunikacji powoduje, że dziecku łatwiej zakodować, zapamiętać oraz w razie potrzeby wydobyć z pamięci długotrwałej prezentowane treści; istotne jest także stosowanie techniki dzielenia dłuższych poleceń na krótsze partie. Podczas bieżącej pracy warto sukcesywnie wdrażać ucznia do stosowania tzw. aktywnych metod uczenia się – używania schematów i wizualizacji, prowadzenia notatek, podkreślania fragmentów, parafrazowania treści „własnymi słowami"; z reguły na początku stosowania taki system może przysparzać dziecku z obniżonymi możliwościami intelektualnymi trudność, dlatego za najbardziej efektywne uznaje się wdrażanie do niego poprzez technikę modelowania – naśladowanie konkretnych działań będzie dla dziecka łatwiejszą drogą do opanowania tego sposobu poznania; należy również pamiętać, że nabywanie przez ucznia zdolności korzystania z aktywnych metod uczenia to proces stopniowy i długotrwały.

Konieczne jest systematyczne monitorowanie poziomu rozumienia i kodowania przez dziecko prezentowanych zadań i poleceń; warto również na bieżąco weryfikować czy uczeń rozumie wykonywane czynności (np. usłyszał i zakodował polecenie lub instrukcję); należy również ustawicznie mieć na uwadze skłonność omawianej grupy dzieci do reakcji unikania, podwyższonego poziomu lęku; a uzyskaną deklarację warto konfrontować z rzeczywistymi umiejętnościami dziecka, stosując zadania o charakterze kontrolnym.

Niezwykle ważna jest także ustawiczna profilaktyka dotycząca ewentualnych nieprawidłowości w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego (por. Bauminger i in., 2005; Jankowska, Bogdanowicz, Łockiewicz, 2013; Shaw, 2008; Baglio i in. 2016) poprzez m.in. dbałość o stosowanie wzmocnień pozytywnych, pochwał i tworzenie bieżącej przestrzeni do osiągnięcia przez ucznia sukcesu. Niejednokrotnie okazuje się, że taką przestrzeń trudno znaleźć w sferze uczenia się i osiągnięć szkolnych (z uwagi na częste współwystępowanie tzw. uogólnionych trudności edukacyjnych), dlatego konieczne jest monitorowanie wszystkich obszarów rozwojowych, zainteresowań i preferencji dziecka, np. artystycznych, sportowych czy prospołecznych.

PODSUMOWANIE

Podstawą indywidualizacji pracy oraz doboru metod wsparcia dla ucznia z niższym niż przeciętnym rozwojem intelektualnym oraz towarzyszącymi mu trudnościami powinna być rzetelna, właściwa diagnoza obserwowanych nieprawidłowości (por. Kowalik, 2019, s. 27–52; Paluchowski, 2007; zob. też Banaszak, Śmietańska, 2019). Podłoże tych trudności może być bardzo zróżnicowane, tymczasem właśnie od ich prawidłowego i rzetelnego rozpoznania zależy właściwa identyfikacja źródła problemu, a także wdrożenie odpowiednich form pomocy. Indywidualizacja pracy i adekwatne do potrzeb dostosowanie wymagań stanowią z kolei warunek niezbędny dla dalszego, prawidłowego rozwoju tej grupy uczniów i osiągania satysfakcjonujących wyników edukacyjnych.

Jednak w praktyce adekwatne i pełne osiągnięcie tego procesu stanowi wyzwanie w warunkach obecnej szkoły ogólnodostępnej, gdzie występują klasy o wysokich liczebnościach, niejednokrotnie przekraczających grupę dwudziestopięcioosobową. Warto również nadmienić, że każdą z grup klasowych cechuje wysokie zróżnicowanie, pod względem potrzeb indywidualnych i oczekiwań, specyfiki przebiegu rozwoju czy tempa pracy poznawczej. Niekiedy również nauczyciel nie ma pełnej świadomości podłoża i specyfiki trudności dziecka (np. brak jednoznacznej, specjalistycznej diagnozy ucznia). Dlatego niezwykle istotne jest, aby w sytuacji gdy nauczyciela niepokoją różnego rodzaju trudności, które jawią się jako bardziej złożone niż jedynie standardowe zaległości edukacyjne – okazać dziecku i rodzicom wsparcie, taktownie zasugerować możliwość skorzystania ze specjalistycznej pomocy oraz zrealizowania diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Warto zaakcentować, że korzystanie z wszystkich form pomocy i wsparcia w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym wykonanie specjalistycznej diagnozy, jest bezpłatne i wymaga złożenia stosownego formalnego wniosku przez rodziców/opiekunów prawnych (por. Śmietańska, 2019, s. 131–144). Niemniej jednak nauczyciel, pedagog czy inni szkolni specjaliści mogą dostrzec więcej ewentualnych trudności dziecka i bazując na zaufaniu, którym niejednokrotnie są obdarzeni przez rodziców, zasugerować i ukierunkować dalsze działania pomocowe.

Niejednoznaczna sytuacja edukacyjna dzieci z niższym niż przeciętnym rozwojem intelektualnym bezpośrednio wpływa na jakość uzyskiwanych wyników, a także szeroko pojęty sposób funkcjonowania tej grupy uczniów podczas formalnej edukacji. Tym samym wzmacnianie ich rozwoju powinno być celem nadrzędnym wszystkich oddziaływań edukacyjnych i pomocowych. Wsłuchanie się w indywidualne potrzeby oraz wzmożona koncentracja zarówno na deficytach, jak i na zasobach stanowi ważny fundament nauczania, stymulowania rozwoju i bieżącego wsparcia okazywanego dziecku. Warto pamiętać, że z szerokiej i długoterminowej

perspektywy dbałość o wielowymiarowy dobrostan jednostek przyczynia się do optymalizacji rozwoju całego społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

Água Dias, A.B., Albuquerque, C.P., Simões, M.R. (2019). Memory and linguistic/executive functions of children with borderline intellectual functioning. *Applied Neuropsychology*: *Child,* 8(1), 76–87. https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1384924

Alloway, T. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research,* 54(5), 448–456. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01281.x

Artigas-Pallarés, J., Rigau-Ratera, E., García-Nonell, C. (2007). Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurología*, 44(2), 67–69. https://doi.org/10.33588/rn.44s02.2006662

Baglio, G., Blasi, V., Sangiuliano Intra, F., Castelli, I., Massaro, D., Baglio, F., Velle, A., Zanette, M., Marchetti, A. (2016). Social Competence in Children with Borderline Intellectual Functioning: Delayed Development of Theory of Mind Across All Complexity Levels. *Frontiers in Psychology*, 7(1604). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01604

Banaszak, S. (2018). Diagnoza: pojęcie, cechy diagnostyczne i zastosowania w badaniach edukacyjnych. *Studia Edukacyjne*, (47), 137–146. https://doi.org/10.14746/se.2018.47.9

Banaszak, S., Śmietańska, J. (2019). *Diagnoza w wymiarze jednostkowym i społecznym*. Poznań: Wyd. UAM.

Bauminger, N., Schorr-Edelsztein, H., Morash, J. (2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 45–61. https://doi.org/10.1177/00222194050380010401

Blasi, V., Baglio, G., Baglio, F., Canevini, M.P., Zanette, M. (2017). Movement cognition and narration of the emotions treatment versus standard speech therapy in the treatment of children with borderline intellectual functioning: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 20, 17(1), 146. https://doi.org/10.1186/s12888-017-1309-z.

Bratsberg, B., Rogeberg, O. (2018). Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(26), 6674–6678. https://doi.org/10.1073/pnas.1718793115

Deb, S.T., Bright, M.C. (2001). Mental disorders in adults with intellectual disability: prevalence of functional psychiatric illness among community-based popula-

tion aged between 16 and 64 years. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 495–505. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00374.x

Esposito, M., Carotenuto, M. (2014). Intellectual disabilities and power spectra analysis during sleep: a new perspective on borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research,* 58(5), 421–429. https://doi.org/10.1111/jir.12036

Fenning, R.M., Baker, J.K., Crinc, K.A. (2007). Parenting children with borderline intellectual functioning: a unique risk population. *American Journal of Mental Retardation*, 112(2), 107–121. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2007)112[107:PCWBIF]2.0.CO;2

Fernell, E., Ek, U. (2010). Borderline intellectual functioning of children and adolescents – insufficiently recognized difficulties. *Acta Paediatrica*, 99(5), 748–753. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2010.01707.x

Flynn, J.R., Rossi-Casé, L. (2011). Modern women match men on Raven's Progressive Matrices. *Personality and Individual Differences*, 6, 799–803. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.035

Flynn, J.R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95(1), 29–51.

Jankowska, A., Bogdanowicz, M., Shaw, S.R. (2012). Strategies of Memorization and Their Influence on the Learning Process among Individuals with Borderline Intellectual Functioning. *Acta Neuropsychologica*, 10(2), 271–290. https://doi.org/10.5604/17307503.1008248

Jankowska, A.M., Bogdanowicz, M., Łockiewicz, M. (2013). „Dzieci szarej strefy" – aktualizacja stanu wiedzy dotyczącej funkcjonowania psychospołecznego uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna. *Edukacja*, 1(121), 24–36.

Karende, S., Kanchan, S., Kulkarni, M. (2008). Clinical and psychoeducational profile of children with borderline intellectual functioning. *Indian Journal of Pediatrics*, 75, 795–800. https://doi.org/10.1007/s12098-008-0101-y

Kossowska, M., Schouwenburg, H. (2003). Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 81–99.

Kostańska, L. (1995). Procesy intelektualne i poznawcze dzieci o niższym od przeciętnego poziomie inteligencji – próba charakterystyki. W: Z.B. Gaś (red.). *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia* (s. 57–71). Lublin: Wyd. UMCS.

Kostrzewski, J. (1981). Osoby o niższym niż przeciętny poziomie sprawności intelektualnych. W: K. Kirejczyk (red.). *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika* (s. 118–122). Warszawa: PWN.

Kowalik, S. (2019). Diagnoza psychologiczna jako profesjonalne odszukiwanie różnorodności w jedności. W: S. Banaszak. J. Śmietańska (red.). *Diagnoza w wymiarze jednostkowym i społecznym* (s. 27–51). Poznań: Wyd. UAM.

Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K. (2008). *Skala inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*. Warszawa: PWN.

Krauze-Sikorska, H., Śmietańska, J., Jaskulska, S., Czech-Włodarczyk, C., Marciniak, M. (2020). Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i w szkole. W: H. Krauze-Sikorska. M. Klichowski (red.). *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 245–264). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Krepsówna, M. (1935). Los dzieci o I.I. w granicach od 71 do 75 pozostawionych w szkołach powszechnych. *Szkoła Specjalna*, 12(1), 2–18.

Kwaśniewska, G., Wojnarska, A. (2001). Formy pomocy uczniom z inteligencją niższą niż przeciętna w przezwyciężaniu trudności i niepowodzeń szkolnych. W: D. Osik. A. Wojnarska (red.). *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 23–30). Lublin: Wyd. UMCS.

Masi, G., Marcheschi, M., Pfanner, P. (1998). Adolescents with borderline intellectual functioning: psychopathological risk. *Adolescence*, 33(130), 425–434.

Matczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

Matczak, A. (2001). *Rozwojowe i indywidualne zróżnicowanie operacyjności myślenia konkretnego a diagnoza możliwości intelektualnych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Matczak, A., Piotrowska, A., Ciarkowska, W. (2008). *WISC-R-podręcznik – Skala Inteligencji Wechslera dla dzieci*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Nestler, J., Goldbeck, L. (2011). A pilot study of social competence group training for adolescents with borderline intellectual functioning and emotional and behavioural problems (SCT-ABI). *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 231–241. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01369.x

Nęcka, E. (2003). *Inteligencja – geneza, struktura, funkcje*. Sopot: GWP.

Oszwa, U., Krasowicz-Kupis, G. (2008). Struktura intelektu dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. *Przegląd Psychologiczny*, 51(4), 491–511.

Paluchowski, W.J. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Pietschnig, J., Voracek M. (2015). One Century of Global IQ Gains: A Formal Meta-Analysis of the Flynn Effect (1909–2013). *Perspectives on Psychological Science*, 10(3), 282–306. https://doi.org/10.1177%2F1745691615577701

Pulina, F., Lafranchi S., Henry L., Vianello, R. (2019). Intellectual profile in school-aged children with borderline intellectual functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 95/103498. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103498

Shaw, S.R. (2000). Slow learners and mental health issues. *NASP Communiqué*, 28(4).

Shaw, S.R. (2008). An Educational Programming Framework for a Subset of Students With Diverse Learning Needs. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 291–299. https://doi.org/10.1177/1053451208314735

Shenk, D. (2017). What is the Flynn effect, and how does it change our understanding of IQ? *WIREs Cognitive Science,* 8(1–2), 1–3. https://doi.org/10.1002/wcs.1366

Spionek, H. (1973). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.

Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: PWN.

Śmietańska, J. (2017). Uczeń z niższym niż przeciętnym poziomem intelektualnym. *Remedium*, 11(293), 2–4.

Śmietańska, J. (2019). Nowoczesna diagnoza w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym – szanse i dylematy. W: S. Banaszak. J. Śmietańska (red.). *Diagnoza w wymiarze jednostkowym i społecznym* (s. 131–144). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Trahan, L.H., Stuebing, K.K., Fletcher, J.M., Hiscock, M. (2014). The Flynn effect: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(5), 1332–1360. https://doi.org/10.1037/a0037173

Wiener, J., Schneider, B. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127–141. https://doi.org/10.1023/a:1014701215315

Wojnarska, A. (2001). Charakterystyka procesów pamięciowych dzieci z obniżoną sprawnością intelektualną. W: D. Osik. A. Wojnarska (red.). *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 31–41). Lublin: Wyd. UMCS.

Zysberg, L. (2019). The Reversal of the Flynn Effect and Its Reflection in the Educational Arena: Data Comparison and Possible Directions for Future Research and Action. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(47)/3, 147–157. https://doi.org/10.18290/rped.2019.11.3-9

EDUCATION OF CHILDREN WITH BORDERLINE INTELLECTUAL FUNCTIONING – SPECIFICITY AND AREAS OF SUPPORT

Introduction: A characteristic feature of each class in a public school is the presence of children with a borderline intellectual functioning. This article presents the specificity of the functioning of children with the above-mentioned intellectual potential. **Research Aim:** The article presents the specificity of the deficits, characterises the type of irregularities. Selected empirical research on this subject has been reviewed. The significance of this phenomenon was discussed in the context of the correct diagnosis and direction of the further didactic and educational process. Specific methodological guidelines have also been formulated that may be helpful for practitioners in their daily work with this group of pupils. **Evidence-based Facts:** The aforementioned group of pupils is accompanied by a number of different deficits and difficulties, both of a cognitive and educational nature, as well as of a social and emotional-motivational nature. Often the symptoms resulting from these developmental abnormalities are interpreted and identified in an inadequate, simplified and harmful way. Meanwhile, these children require special psychological and pedagogical support as well as adapting the requirements and teaching methods during their current cognitive work. **Summary**: Pupils with borderline intellectual functioning constitute about a dozen or so percent

of the population. Due to the reduced intellectual capacity, as a rule, they are accompanied by a number of difficulties. The basis for the individualisation of work and the selection of methods of support for pupils with the above-mentioned irregularities should be a reliable, correct diagnosis and ongoing monitoring of the difficulties.

Keywords: intellect, borderline intellectual functioning, pupil, support, education